

## 6

### **Das concepções de pedagogos primordiais: a posição do Curso de Pedagogia no contexto do campo acadêmico**

Os dois capítulos precedentes focalizaram aspectos referentes aos primórdios (Capítulo 4) e à evolução (Capítulo 5) do Curso de Pedagogia no Brasil, na visão dos pedagogos entrevistados, buscando atender ao primeiro objetivo deste trabalho. Na seqüência, este capítulo pretende ater-se ao segundo objetivo, abordando as posições dos sujeitos participantes do estudo acerca da pedagogia enquanto domínio de conhecimento e curso de formação. Por meio das idéias discutidas nesta parte, pretendo analisar como um grupo de pedagogos situa o Curso de Pedagogia no contexto do campo acadêmico e entende a pedagogia enquanto área de conhecimento, formação, atuação e, também, intervenção social.

Nessa direção, a temática será desenvolvida considerando quatro eixos identificados na construção e análise dos dados, versando sobre a ligação entre pedagogia e educação, a natureza do saber pedagógico, a relação de pertença do Curso de Pedagogia para com a Faculdade de Educação e o impacto da construção da pesquisa em educação no Brasil sobre o Curso de Pedagogia. Embora todos os eixos se articulem entre si, os dois primeiros focalizam mais detidamente aspectos referentes à visão dos entrevistados sobre a abrangência do domínio de conhecimento da pedagogia, e os dois últimos sobre a posição do curso no cenário acadêmico. O segundo eixo, em especial, ocupará grande parte da reflexão, visto o seu papel de tecer teoricamente as principais linhas de discussão que perpassarão as idéias articuladas neste capítulo.

Considerando que a abordagem do tema, de um modo geral, e do segundo eixo, em especial, envolve um debate que se insere, também, no âmbito da discussão epistemológica, este capítulo analisará as posições dos entrevistados relacionadas com algumas leituras sobre os conceitos de pedagogia, adotando como principais referências, no contexto internacional, os estudos de Durkheim, Mialaret, Houssaye, Soëtard e Fabre; e no contexto nacional, os estudos de Saviani, Libâneo, Pimenta e Franco.

Espera-se, nesta etapa final de análise dos dados construídos na pesquisa, evidenciar como agentes particularmente importantes no âmbito do campo acadêmico educacional brasileiro se posicionam frente a algumas questões complexas que acompanham a pedagogia e o seu curso ao longo dos tempos.

### **6.1. Pedagogia e Educação: uma relação indissociável**

A análise dos depoimentos revela que pedagogia e educação representam duas esferas conceituais indissociáveis. Todos os entrevistados ao apresentarem suas posições sobre a pedagogia o fizeram de forma intrinsecamente relacionada à educação.

Trata-se de uma ligação historicamente construída, situando a educação como o fenômeno que resulta de um complexo processo de construção prática pelo homem, (re) significado pela teoria. Desta forma, ela pode ser entendida como um processo que acompanha cada um de nós ao longo de nossa curva evolutiva, possibilitando, em todos os ciclos da vida, o enfrentamento de uma série de situações que contribuem para o desenvolvimento de idéias, conceitos, princípios, valores, hábitos, atitudes, habilidades, enfim, conhecimentos e experiências culturais, que nos dão condições de agir, relacionar e intervir no meio social. A partir desse largo processo de socialização, construímo-nos como pessoa e, desse modo, nos auto-identificamos.

A prática é inerente à nossa existência, pois somos e resultamos daquilo que fazemos individual e coletivamente. Diferentemente dos outros animais, produzimos nossa existência, transformando a natureza pelo trabalho, fazendo história, cultura e, assim, consolidando o mundo humano<sup>25</sup>. O esforço de ler, entender, criticar e se posicionar diante da realidade é empreendido pelo processo de teorizar sobre o real concreto, isto é, sobre essa prática que se constrói e nos constrói dialeticamente. Em outras palavras, o que somos não resulta apenas das

---

<sup>25</sup> O trabalho é aqui entendido, no seu sentido geral. Representa o modo como o homem se relaciona com a natureza para transformá-la e adequá-la às suas necessidades existenciais de sobrevivência. O homem se faz homem pelo trabalho, uma vez que, ao interagir com a natureza modificando-a, ele produz conhecimento sobre a mesma e se modifica também.

experiências educativas concretas que protagonizamos ou das idéias que conseguimos formular sobre elas, mas dialética e, portanto, também, contraditoriamente, das ações, intenções e tensões entre o campo do real concreto e do real pensado, entre o vivido e o percebido, entre o feito e o idealizado.

Nessa perspectiva, a educação tanto é mediada quanto é mediadora. É mediada quando se elabora no decorrer do processo de construção prática do homem sobre a natureza, criando cultura. E é mediadora porque representa uma condição para a projeção e teorização desse processo. Trata-se de uma “via de mão-dupla”, que possibilita o trânsito da construção de uma prática exclusivamente humana (história e cultura) ao mesmo tempo que resulta dela. Educação e conhecimento caminham juntos. O conhecimento é a ferramenta que possibilita ao homem intencionar sua prática. E o processo educativo é o canal de mediação da prática humana, dotando-a de intencionalidade e, assim, ajudando na superação da transitividade dessa mesma prática, segundo abordou Freire (1967).

A pedagogia, desde a antigüidade clássica, vem sendo pensada correlativamente à educação, justamente no que se refere ao processo de compreensão da educação e das formas pelas quais os homens identificam, (re) elaboram e fomentam entre si e nos outros os aspectos culturais que necessitam ser apropriados para a preservação da sua espécie, ou seja, da humanidade produzida historicamente pelas diferentes gerações.

Para Saviani (2007b, p.100), na medida em que o homem se empenha em compreender e intervir sobre a educação, vai se elaborando um saber próprio que, “desde a *paidéia* grega, passando por Roma e pela Idade Média chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo pedagogia”. Aponta que desde a Grécia, sobretudo por meio da *paidéia*<sup>26</sup>, obra que registra os ideais da cultura grega, esboçaram-se duas dimensões conceituais de pedagogia. Uma ligada à filosofia, cuja perspectiva reside no princípio ético que orienta a prática educativa. E outra, ligada à *paidéia*, propriamente dita, no sentido de projetar empiricamente os

---

<sup>26</sup> Segundo Aranha (2006), *paidéia* é uma palavra cunhada por volta do século V a.C., de difícil conceituação. Inicialmente, significava educação das crianças (pais, paidós, criança). Posteriormente, foi associada ao ideal de formação contínua de todo o mundo grego, tratado, em especial, por Werner Jaeger, autor de um clássico com esse nome.

meios pelos quais a formação da criança para a vida seria assegurada<sup>27</sup>.

Em Cambi (1999), vemos que tais dimensões se desenvolveram e também se modificaram no tempo histórico. A partir da Grécia antiga são diversas as idéias de educação, que se constituirão em objeto da pedagogia, essencialmente voltado para os modelos ideais de formação humana. A construção de uma conceituação própria para a pedagogia encontrou na noção de *paidéia* uma primeira referência, visto que nela se apresentou o projeto de educação do homem grego, por meio do contato orgânico com a sua cultura e com a sua história, tal como enfatizaram os entrevistados C-50, D-50 e F-50. O ideal por ela (*paidéia*) manifesto se reelaborou pela pedagogia, como “*teorização das práticas educativas, interessada na dimensão humana de todos e da cada um de nós*”, na simpática expressão do entrevistado D-50.

Os entrevistados, para explicar como entendem o Curso de Pedagogia no contexto do campo acadêmico, recorreram aos significados da educação e às origens histórico-conceituais da pedagogia, na direção esboçada acima, deixando entrever que pensar o curso requer pensar no conhecimento de base que lhe dá sentido. Boa parte do grupo fez esse caminho para apresentar sua própria concepção.

A análise do que falaram os depoentes aponta algumas colocações recorrentes para explicar a pedagogia, evidenciando a sua estreita conexão com a educação, do modo como relaciono a seguir:

- *Pedagogia é a parte reflexiva e teórica da educação;*
- *Pedagogia é a reflexão sobre o processo educacional;*
- *Pedagogia é o conhecimento pensado sobre a educação;*
- *Pedagogia é o campo de estudos da educação;*
- *Pedagogia é o estudo da práxis educativa;*

---

<sup>27</sup> O sentido etimológico da palavra pedagogia (*paidagogia*) remete-nos à Grécia antiga e designa o acompanhamento da criança. O pedagogo (*paidagogo*) seria o acompanhante que conduz a criança à escola.

- *Pedagogia é a ciência que tem como objeto de estudo a educação enquanto práxis social;*

- *Pedagogia é a ação científica sobre a educação.*

Uma análise pouco investida desse conjunto de afirmações extraídas das falas dos entrevistados já deixa sublinhar a relação indissociável entre pedagogia e educação, assim como depreender que a pedagogia pode ser entendida e explicada de diferentes maneiras. Contudo, apesar da diversidade possível de conceituações, parece consensual que a posição da pedagogia nessa relação está demarcada no lugar daqueles que buscam refletir, teorizar, conhecer, estudar, enquanto a educação posiciona-se do lado da relação referente ao processo que é refletido, teorizado, conhecido e estudado. Porém não é consensual se a pedagogia é ou não é a ciência ou uma das ciências da educação. Nesse caso, o que prevalece é o tom interrogativo que acompanha essa discussão, tal como se pode inferir da fala do entrevistado C-50:

Educação para mim é um processo. E a pedagogia seria uma reflexão sobre esse processo, uma doutrina sobre esse processo como um todo. Se é ciência ou se não é ciência é uma discussão que não tem muito sentido pra mim. **(Entrevistado C-50)**

Por ora, interessa, no contexto da análise desenvolvida, ressaltar que a compreensão sobre o domínio do conhecimento da pedagogia coloca-se como uma precondição, na visão dos entrevistados, para entender a posição da pedagogia no âmbito acadêmico, onde se insere o seu curso. A fala da entrevistada E-50 deixa ver essa posição:

A pedagogia precisa ser melhor entendida para bem do seu próprio curso. Considero que pedagogia e educação não podem ser dissociadas. A pedagogia elabora o que a educação lhe apresenta como provocação, como questão, como dúvida, como problematização. A educação, por outro lado, faz a pedagogia expandir, é o que dá sentido a ela. Uma e outra constituem um movimento interativo e permanente. Para podermos ver a educação com grandeza há que teorizar, há que pensar sobre ela, há que colocá-la sob interrogação. [...] Apesar dessa relação intrínseca, que não se limita à compreensão de que uma é objeto da outra, elas não são a mesma coisa. Se fossem, não teríamos Faculdade de Educação e Curso de Pedagogia. A educação acaba sendo de tal modo abrangente, sem perder o seu centro que é a dimensão humana, que ela transborda puxando outras forças

para o seu movimento. **(Entrevistada E-50)**

A fala dessa entrevistada leva-nos em direção a questões referentes à natureza do conhecimento pedagógico, à relação da educação com outras áreas de conhecimento e ao papel das Faculdades de Educação e dos Cursos de Pedagogia, tal como focalizarei nos próximos eixos de discussão.

## **6.2.**

### **Pedagogia e cientificidade: uma conexão necessária?**

O conjunto de depoimentos deixa ver que para a grande maioria dos entrevistados a relação entre educação e ciência é algo bastante controvertido. Se para três dos dezessete pedagogos participantes deste estudo é possível situar a pedagogia como ciência da educação, para quase todos os demais esta é uma condição ainda passível de questionamentos, seja porque a pedagogia apresenta-se de modo insuficientemente definido, o que dificulta assegurar o seu estatuto científico, seja porque ser ou não ciência não aparece como o aspecto mais importante no tocante à compreensão do que vem a ser a pedagogia. A educação enquanto objeto legítimo de uma ciência pareceu ser o único ponto de convergência entre os entrevistados, porém conferir à pedagogia a condição de ciência, que toma a educação como objeto, representou uma perspectiva divergente entre eles. Da fala dos entrevistados identifiquei três conjuntos de posições, como se pode ver no quadro a seguir.

<p><b>A pedagogia é uma ciência.</b></p>	<p>A pedagogia é uma ciência que tem como objeto de estudo a educação enquanto práxis social. A educação não é exclusiva dos pedagogos, assim como as relações sociais não são exclusivas dos sociólogos. Mas a sociologia tem por natureza estudá-las, assim como a natureza da pedagogia é tomar a educação como objeto intencional de estudo, de análise, de reflexão e de proposição. <b>(Entrevistada J-60)</b></p> <p>Considero a pedagogia como a ciência da educação. Essa possibilidade foi negada por conta do viés metodológico da pedagogia e da ênfase científica sobre aquilo que pudesse ser empiricamente comprovado. Mas a concretização da ação pedagógica, a práxis educativa intencionalmente situada num contexto histórico é o objeto científico da pedagogia, conferindo-lhe a condição de ciência da educação. <b>(Entrevistada N-60)</b></p> <p>A pedagogia é um campo de conhecimento e não tenho dúvida nenhuma. Eu penso que para você entender a educação como fenômeno mais amplo que o escolar e entender o fenômeno escolar propriamente dito, a pedagogia é a ciência. Agora, ela sozinha não explica tudo, então ela busca a filosofia da educação, a sociologia da educação, a psicologia da educação... Esse diálogo é fundamental para continuarmos decifrando o fenômeno educativo. <b>(Entrevistado O-60)</b></p>
<p><b>A pedagogia é algo ainda insuficientemente definido.</b></p>	<p>Estudei muito sobre a educação e até hoje olho para a pedagogia como uma área pouco definida. <b>(Entrevistada B-40)</b></p> <p>A pedagogia é algo complexo, fluido, indefinido... Ela tem um diálogo amplo com diferentes tradições disciplinares. Ela é interdisciplinar, o que é bom, mas ao mesmo tempo é fluida... É difícil dizer o que ela é. <b>(Entrevistada G-50)</b></p> <p>Eu não sei se ela é uma ciência. Ela pode ser tanta coisa... Ela pode ser uma tecnologia, não pode? O grande diferencial da pedagogia não está na sua definição, ainda indefinida, mas no fato de que ela não tem um saber só para ela. O conteúdo dela é a descoberta do procedimento que solucionará problemas, com base em todas as áreas que compõem o espectro no qual ela se substancia. <b>(Entrevistada M-60)</b></p> <p>Ainda hoje, depois de 50 anos de trabalho na área, eu percebo a pedagogia como algo fragmentado. [...] Ela está em construção, em definição. <b>(Entrevistada P-60)</b></p>

<p><b>Precisa ser ciência para ser legítima?</b></p>	<p>Se é ciência ou se não é ciência é uma discussão que não tem muito sentido pra mim. Tem que trabalhar com rigor, com certa racionalidade, mas ficar discutindo se é ciência, se é arte ou se é tecnologia, não resolve a questão. O que é preciso é discutir o aproveitamento das disciplinas pedagógicas para a educação. <b>(Entrevistado C-50)</b></p> <p>Afinal de contas não se vive só de ciências, não é preciso que alguma coisa seja considerada ciência para que ela possa representar uma contribuição socialmente pedagógica. <b>(Entrevistado D-50)</b></p> <p>A ciência vem mudando... O que era definido como ciência, hoje está na berlinda. Eu pessoalmente gosto mais de falar sobre a pedagogia como teorização, uma palavra que se liga muito mais e que dá essa vocação para as ligações, tão próprias da área. <b>(Entrevistada E-50)</b></p> <p>A questão conceitual, epistemológica está definida? Acho que não, está em construção. Mas penso que no momento em que você olha o grande corpo de conhecimento publicado, o número de periódicos, as pesquisas desenvolvidas, eu diria, numa forma muito pragmática, esse é o campo da educação onde a pedagogia deve imperar. [...] Acho que é possível pensar num campo da pedagogia, tanto numa perspectiva macro como numa perspectiva micro. <b>(Entrevistada I-60)</b></p> <p>Dizer que a pedagogia é uma ciência não explica o que ela é. <b>(Entrevistada Q-60)</b></p>
--	---

Se alguns depoimentos sublinham a dificuldade de definição da pedagogia, a maioria deles traz à tona a suspeita quanto à necessidade de afirmar a pedagogia enquanto ciência ou esta como condição para assegurar o saber por ela produzido. Nesse sentido, parece predominar a perspectiva de que a legitimidade de um saber não se obtém apenas quando a sua natureza é científica. Aos olhos da maioria dos entrevistados parece que o mais importante para o fortalecimento do conhecimento produzido pela pedagogia não reside na sua comprovação científica, mas no processo de sua elaboração e no aproveitamento desse saber para a área.

Embora três entrevistados tenham afirmado sem hesitação a cientificidade da pedagogia, os demais não afirmaram, mas também não negaram. Para a maioria parece prevalecer o caráter inconcluso do debate epistemológico,

levando-os modestamente a assumir a dificuldade de conceituação, deixando em aberto a possibilidade, ou sinalizando se de fato é necessário asseverar tal condição.

Discutir, em profundidade, a relação entre pedagogia e ciência constitui uma outra temática de estudo. Este trabalho não pretende focalizar o assunto na direção de responder se a pedagogia é ou não ciência. Seu propósito, já anunciado, circunscreve-se em articular a visão de pedagogos primordiais sobre o Curso de Pedagogia, o que aponta para a abordagem do domínio de conhecimento que lhe serve de base. Como o sentido da pedagogia, especialmente no tocante à sua cientificidade ou não, é algo que tem suscitado muitos embates, é difícil abster-se de enfrentar esta discussão. Nessa direção, convém revisitar as tendências predominantes na literatura, para fundamentar teoricamente a análise aqui desenvolvida. Segundo Bourdieu (2004a, p.21), a posição de um curso e, conseqüentemente, de seu domínio de conhecimento no campo científico depende do grau de autonomia usufruída. Para este autor, a autonomia escapa à alternativa tanto da “ciência pura” quanto da “ciência escrava”. Isto é, nem está totalmente livre de qualquer necessidade social, nem, ao contrário, totalmente dependente de suas demandas, mas consegue retraduzir sob uma forma específica, diretamente relacionada ao seu próprio contexto e universo de conhecimento, os determinantes externos. Nessa direção, situar a posição da pedagogia no contexto acadêmico requer discutir a natureza do seu saber. Tarefa com a qual me envolverei a partir de agora.

### **6.2.1. Sobre a natureza do saber pedagógico**

A pedagogia é produtora de saber? Os saberes que advêm de seu campo são de sua exclusividade? Se existe saber pedagógico, ele é de que tipo? Do tipo científico, oriundo de atividade de pesquisa? Do tipo esotérico, hermético, de compreensão obscura? Ou do tipo transmissível pela via da reprodução? Essas são questões apresentadas por Fabre (2004), mas (re) colocadas por muitos quando discutem a existência ou não de saberes pedagógicos.

Nesse contexto, faz-se necessário entender de que saberes estamos falando, já que é forte a tendência de pensar a pedagogia exclusivamente voltada para a perspectiva de saberes ligados ao *savoir faire*, às ações e, também, à experiência, destituindo-a de capacidade reflexivo-teórica, dicotomizando ainda mais a relação teoria-prática e aproximando-a de uma arte. Outra tendência, de igual modo forte, é restringir a pedagogia a um discurso prescritivo, o que aumenta o fosso entre o conhecimento pedagógico e sua possível natureza científica. Tanto uma tendência quanto outra convergem para desvios sinalizados por Fabre do seguinte modo:

Ou a pedagogia, questão de simples prática, que depende de um dom ou de uma experiência adquirida no exercício da profissão, é desconsiderada em proveito somente da lógica dos saberes a transmitir, ou então, considera-se que, doravante, as ciências (as ciências humanas e mesmo as ciências da educação) podem fundar a ação educativa. (Fabre, 2004, p.97)

Fabre (2004) defende que a pedagogia deve instruir-se com a ciência, o que não significa que seja uma ciência aplicada. Para esse autor, a pedagogia é uma reflexão não-científica sobre as práticas educativas, de onde provem saber. Há saber na e da pedagogia. A pedagogia como teorização de sua própria prática não pode ser assumida como meio de transferência de saber. Ela produz conceitos, modelos, saberes críticos, dentre outros, que justificam sua legitimidade como instância produtora de saberes.

Tenho entendido que pensar a pedagogia como campo produtor de saber solicita pensar em um traço intermediário entre ciência e ação. Durkheim (1978), pensando a epistemologia da pedagogia, apresenta um triplo sentido para ela: pedagogia como arte do educador<sup>28</sup>, com ênfase na ação; pedagogia como reflexão sobre a ação educativa, cujo foco volta-se para a concepção e teorização do trabalho, isto é, pressupõe uma elaboração intelectual específica; e pedagogia como doutrina educativa, quando a reflexão sobre a ação se constrói no nível do discurso pedagógico. Durkheim discutiu esses três níveis privilegiando, entretanto, o segundo. De acordo com sua argumentação, a dimensão reflexiva se

<sup>28</sup> Para Durkheim (1978, p.65) arte refere-se “a tudo o que seja prática pura, sem teoria”. Trata-se de um sistema de modos de fazer, que são ajustados para fins especiais e são o produto, seja de uma experiência tradicional comunicada pela educação, seja de experiência pessoal do indivíduo. É nesse sentido que ela depende mais da prática e da ação e menos da teoria dessa.

mostra a mais adequada para pensar epistemologicamente a pedagogia, que se constituiria como uma teoria prática voltada para o fenômeno educativo e não teoria científica, preocupada com o conhecimento do fato educativo.

Tal opção pode significar o traço intermediário entre ciência e ação, não situando a pedagogia apenas de um lado ou de outro, mas constituindo-a como a teoria da ação, como uma reflexão sobre a ação educativa com o foco ajustado para o que deve ser, no sentido de melhorar continuamente a ação. Para Durkheim, há distinção entre pedagogia e ciência da educação. Uma ciência requer um objeto bem definido e um aporte teórico para se pensar esse objeto. Olhando por esse ângulo, a educação representa o objeto da pedagogia, assim como o é para a ciência da educação. Todavia, não é possível afirmar que o termo pedagogia substitui e/ou compreende a ciência da educação porque historicamente o enfoque de cada um é diferente.

Essa perspectiva vem sendo atualmente aprofundada e ampliada através da problematização de alguns autores franceses. Dentre eles, situam-se Houssaye, Soëtard, Hameline e o próprio Fabre (2004), cujas idéias organizadas na obra *Manifesto a favor dos pedagogos* são postas em defesa da legitimidade desse campo, argumentando em prol de sua natureza, seu sentido e sua urgência.

Houssaye (2004) defende que a pedagogia representa um saber específico, que pressupõe a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa. Para esse autor, a articulação teoria-prática é de tal modo determinante e constitutiva da pedagogia, que um prático por si só não é um pedagogo, mas um usuário de sistemas pedagógicos, assim como o teórico da educação também não se constitui em um pedagogo porque pensa a ação pedagógica. Na definição de Houssaye, pedagogo é um prático-teórico da ação educativa. É alguém que, ao teorizar sobre a educação, analisa o fato educativo, buscando formular proposições para a sua prática.

Considerar a relação teoria-prática como pedra angular da construção da pedagogia, reconhecendo nela uma abordagem específica, não significa desconsiderar que a prática não esteja de algum modo presente entre os teóricos, nem que o pensamento teórico não balize a prática. Significa, isto sim, reconhecer

e defender que a prática constituindo a pedagogia não pode ser algo meramente projetado, da mesma forma que a teoria pedagógica não pode ser apenas algo tomado de outros. Tal concepção pressupõe que a pedagogia se constrói a partir de uma proposta prática e de uma teoria da situação educativa referida a essa prática. Há saber nessa composição. Em outras palavras, se a pedagogia for vista como se assentando apenas no saber de outros campos, se nutrindo apenas deles, ela renuncia a si mesma, recusando sua própria natureza.

Historicamente, a pedagogia desfalece à medida que é assumida como objeto de várias outras disciplinas. Inicialmente, a filosofia coloca-se como a voz teórica da pedagogia. Posteriormente, a psicologia fundamenta a pedagogia, situando-a como ciência da educação. Em seguida, um conjunto de disciplinas se firma como a base teórica da pedagogia, anunciando-se como ciências da educação. Esse processo de recolocação da pedagogia dá-se em um contexto de desagregação, uma vez que de teoria prática a pedagogia reduz-se a uma prática de aplicação de teorias emprestadas. Todavia, é importante atentar que, de início, a ciência, e posteriormente, as ciências da educação se justificam em grande parte para favorecer a sistematização de saberes rigorosos sobre a educação, o que, por mérito, representa a própria especificidade da pedagogia.

Houssaye, no contexto de sua argumentação, chama atenção para a necessidade de não se desqualificar a pedagogia pelo fato de sua concepção pressupor uma indissolúvel ligação com a prática. Para o autor, a pedagogia “produz incontestavelmente um saber pedagógico além dos saberes práticos” (2004, p.25).

A análise de Houssaye nos remete à constatação de que o enfraquecimento da pedagogia, enquanto teoria e prática da educação, repercutiu dramaticamente na formação dos profissionais da educação. A velha, controvertida e séria discussão acerca da dissociação entre teoria e prática ganha ainda mais relevo quando o foco é a própria natureza da formação pedagógica. Ora, se a pedagogia requer a abrangência mútua da teoria e da prática pela mesma pessoa, é bastante razoável a tendência de uma formação inicial ou pré-serviço dos pedagogos que parta da razão prática, em que “a teoria emerge antes da própria atividade, em uma dialética entre elucidação e transformação do real” (Houssaye, 2004, p.35).

A posição de Houssaye leva-me à de Saviani (2007b), para quem a relação teoria-prática representa o “problema fundamental” da pedagogia, do qual derivam duas grandes tendências pedagógicas, que podem ser assim sumariadas: de um lado, a prática subordinada à teoria, fazendo prevalecer as teorias do ensino (como ensinar), reconhecendo-se nessa concepção as diversas vertentes de pedagogia tradicional; de outro lado, a teoria subordinada à prática, predominando as teorias da aprendizagem (como aprender), situando-se, nessa perspectiva, as variadas experiências da pedagogia nova.

Saviani (2007b), que se dedica a pesquisar as perspectivas históricas e teóricas do espaço acadêmico da pedagogia no Brasil, sinaliza, com base em Suchodolski (1978), que as concepções tradicionais, sustentadas em diferentes aportes, como os de Platão, Comênio, Kant, Fichte, Hegel, Herbart-Ziller, convergem para uma teorização sobre o ensino, assumindo a formação intelectual como o objeto central do trabalho pedagógico. As concepções renovadoras, fundamentadas em Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Kierkegaard, Stirner, Nietzsche, Bergson, chegando aos movimentos do escolanovismo, das pedagogias não diretivas, da pedagogia institucional e do construtivismo, em contraposição à tendência anterior, assumem a aprendizagem como o objeto principal do trabalho pedagógico e, portanto, das suas teorizações.

A partir da síntese histórica de Saviani, entendo que as duas tendências situadas reforçam a equação teoria-prática para a pedagogia, no sentido em que cada uma assume uma dimensão desse binômio como nuclear da sua concepção (tradicional → teoria / renovada → prática), reforçando o fosso existente entre ambas, cuja superação representa condição para afirmação da própria pedagogia.

O trabalho pedagógico no contexto escolar e fora dele é amplamente marcado pela influência da visão tradicional e, também, pelo forte desejo de sua superação por meio da influência renovadora. Busca-se a superação da teoria pela prática, numa perspectiva de oposição. Nesses termos, teoria e prática são historicamente construídas de forma dissociada e teoricamente consideradas partes indissociáveis da pedagogia, constituindo-se paradoxalmente no próprio dilema pedagógico.

Para Saviani, teoria e prática são aspectos dialeticamente distintos e fundamentais da experiência humana, definindo-se um em relação ao outro. “... a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera...” (2007b, p.108). Nesse sentido, esse autor defende que a prática se tornará mais consistente quanto mais sólida for a teoria que lhe serve de fundamento, sendo, portanto, opostos que se incluem.

Para superar as divergências teórico-práticas provocadas pelas duas grandes tendências pedagógicas, que trataram “teoria e prática como pólos opostos mutuamente excludentes” (2007b, p. 109), Saviani sugere a emergência de uma outra formulação, centrada na unidade compreensiva da teoria e da prática. “Nessa nova formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (2007b, p.110). Por este caminho, a prática social se constitui no principal mote do trabalho pedagógico, do qual emergirão teórica e praticamente as questões a serem problematizadas, os instrumentos para o seu estudo e elucidação e as idéias para aplicação à própria vida dos sujeitos envolvidos nesse processo, favorecendo, assim, a unidade teoria-prática.

Analisando os saberes e sentidos da pedagogia a partir do que defendem Durkheim, Fabre, Houssaye e Saviani, é possível observar que a idéia de pedagogia como teoria da ação educativa representa um ponto de convergência. Se em Durkheim prevalece a noção de pedagogia como reflexão sobre a ação educativa, em Fabre tal noção é acentuada, quando defende que a pedagogia é uma reflexão não científica sobre as práticas educativas. Houssaye não demarca tanto a perspectiva da reflexão, mas traz a do saber, trabalhando com o conceito de saber empírico que reúne dialeticamente a teoria e a prática da educação. Tal concepção encontra-se com a de Saviani, para quem a pedagogia, enquanto teoria da educação, se estrutura a partir e em função da prática educativa, dialeticamente assentada no binômio indissociável teoria e prática.

Como se pode notar, o debate sobre os saberes e sentidos da pedagogia está longe de alcançar unanimidade. De um modo geral, os entrevistados enfatizam a dificuldade de consensualidade que cerca a discussão, e preferem se posicionar na direção daqueles que reconhecem que a pedagogia é produtora de saber, sem se

ocuparem com a definição desse tipo de saber.

Embora os depoimentos não revelem unanimidade, exigindo cautela com os enquadramentos das posições, parece prevalecer, entre os entrevistados, a tendência de compreensão da pedagogia como base de teorização, de reflexão ou de doutrina da educação, o que lhe confere um saber próprio, tal como se pode depreender das falas a seguir:

Sempre vi a pedagogia como a parte reflexiva e teórica da educação. **(Entrevistada A-30)**

Eu digo que a pedagogia é um campo de conhecimento e de um tipo de conhecimento que se aproxima muito do sentido de doutrina. O que não quer dizer que ela não se aproveite de teorias de várias disciplinas que estão por aí. **(Entrevistado C-50)**

A pedagogia é o estudo da práxis educativa. Estou chamando práxis educativa a relação teoria e prática. A pedagogia é teoria e é prática social especializada sobre a educação. **(Entrevistada F-50)**

Teoria, doutrina, estudo... Permanece subjacente a especificidade da pedagogia como o espaço teórico/prático da educação. A pedagogia enriquece-se com os diferentes saberes das disciplinas que lhe são contributivas, como sinaliza o entrevistado C-50, mas não deve se encerrar neles. O caráter plural de seus saberes não pode significar nem a negação de sua base teórica, nem o contentamento com uma definição generalizadora, que pouco ou nada esclarece acerca da sua natureza e missão.

Entretanto, a recusa da incompletude conceitual da pedagogia tem suscitado o esforço de elucidação pela via da afirmação de sua cientificidade, o que é bastante complexo, como abordarei a seguir.

### **6.2.2. Sobre a cientificidade da pedagogia**

A década de 60 foi fortemente marcada, no contexto educacional mundial, pela demanda em torno da formação de professores e da pesquisa sobre a

educação, que adentrava a universidade. Tal demanda anunciava a necessidade de um saber científico, que sustentasse teoricamente a análise dos fenômenos educativos. Nesse contexto, registra-se, também, o desenvolvimento das ciências humanas, que progressiva e sistematicamente se consolidam como um campo epistemológico determinado. Nessa perspectiva, a pedagogia passa a ser entendida como um aporte das ciências humanas, focado na teorização da ação pedagógica.

Mialaret (1976), um dos principais responsáveis pela assunção da pedagogia no contexto acadêmico, situará a pedagogia como um subconjunto das ciências da educação. Para esse autor, “as ciências da educação são constituídas pelo conjunto das disciplinas que estudam as condições de existência, de funcionamento e de evolução das situações e dos fatos educativos” (1976, p.32). Para estudar a educação é preciso considerar aspectos como sistema educacional, condições locais, estabelecimento escolar, professor e alunos e o processo de ensino e desenvolvimento de aprendizagem. O fenômeno educativo carece de ser apreendido em várias direções e níveis, dependendo dos subsídios de diversas disciplinas científicas, sendo justamente a pluridisciplinaridade interna o seu traço de unidade. A idéia é a de que as práticas educativas, porque são práticas sociais ensejando uma abundância de sentidos, não podem ser analisadas sob uma perspectiva monodisciplinar.

Nesse universo plural e interdisciplinar, a pedagogia se incumbiria única e diretamente, mas não sozinha, da reflexão sobre as finalidades da educação e da análise de suas condições de existência e funcionamento. A pedagogia, assim entendida, ao mesmo tempo que tem a sua cientificidade reconhecida, é assentada no bojo das demais ciências da educação, sendo dubiamente reconhecida e abafada por elas.

Mais recentemente, Soëtard (2004), em interessante análise sobre a pedagogia, reafirma a sua cientificidade, seguindo um caminho inverso ao de Mialaret. Se em Mialaret a pedagogia se constrói cientificamente no contexto das ciências da educação, para Soëtard, as ciências da educação (sociologia, psicologia e filosofia da educação) deixaram para o pedagogo “um sério problema de conflito de interpretações” (2004, p.50).

Embora Soëtard reconheça o proveito que os profissionais da educação tiram de sua relação com as ciências consideradas da educação, ele também duvida que a pluralidade de concepções teóricas que constituem essa relação possibilite a definição de um produto efetivo decorrente de um objeto próprio. No contexto de sua argumentação, trabalhar na perspectiva das ciências da educação é sujeitar-se ao permanente conflito de interpretação. Se por um lado tal conflito se constitui em uma dificuldade epistemológica para a educação, por outro, pode ser encarado como algo vantajoso, quando as interpretações causais possíveis do fenômeno observado são refratadas em forma similar à de um caleidoscópio, não permitindo o predomínio de uma em detrimento de outras.

Para Soëtard as ciências da educação não cumpriram satisfatoriamente o que se esperava delas, visto que, ao problematizarem a prática pedagógica, pouco ou nada propuseram para a transformação do real, operando na generalidade. No seu dizer, “as ‘ciências da educação’ continuam sendo construções teóricas que não conseguem encontrar a passagem para o real e instrumentar realmente a prática” (2004, p.51). Dessa forma, amplia-se o fosso entre o pedagógico e as ciências que se propõem a estudá-lo, ampliando-se, também, a demanda em torno de um saber pedagógico específico.

Entretanto, para Soëtard, não há dúvida: “a educação constitui legitimamente o objeto de uma ciência” (2004, p.48). O fenômeno educativo é complexo, atravessado por variáveis de diferentes filiações conceituais, mas conta com uma unidade específica, suficientemente definida, para articular uma ciência do fato humano, um pensamento do sentido e uma inteligência dos meios.

Os embates epistemológicos da pedagogia, que ora encobrem ora elevam a sua cientificidade, têm sido objeto de pesquisa de alguns autores brasileiros, dentre eles Libâneo, Pimenta e Franco. Em artigo de produção conjunta, estes autores (2007) discutem elementos para a formulação de diretrizes curriculares para Cursos de Pedagogia, a partir das posições que defendem, construídas ao longo de suas investigações sobre a especificidade da ciência pedagógica.

Estes autores têm uma posição bastante marcada e fundamentada teoricamente. Defendem que a pedagogia é uma ciência da educação e que a

práxis educativa se constitui como o seu principal objeto. Consideram que a intencionalidade da reflexão sobre a educação é mais ampla do que a defendida por Durkheim, pois “o papel da Pedagogia será o de refletir para transformar, refletir para conhecer, para compreender, e, assim, construir possibilidades de mudança das práticas educativas” (2007, p.68). A atitude reflexiva de cunho transformador se explica pela dimensão sócio-histórica da prática educativa, a exigir um processo contínuo de seu redimensionamento, com vistas ao alcance da responsabilidade social crítica.

Nesse sentido, distinguem três dimensões para abordar a pedagogia: epistemológica, prática e disciplinar. A primeira se circunscreve a partir da reflexão crítica sobre as ações pedagógicas, consolidando a idéia de pedagogia como ciência da educação responsável pelo seu estudo crítico, propositivo e transformador. A segunda diz respeito à articulação entre os saberes e fazeres pedagógicos, notadamente marcados pelo distanciamento teórico-prático, a ser vencido pela pedagogia enquanto ciência integradora desses dois pólos. E a terceira diz respeito à perspectiva formativa, firmando-se como uma espécie de síntese das dimensões epistemológica e prática, e ganhando materialidade nos cursos de formação.

Particularmente, Libâneo (2005) reclama a simplificação do “mundo da pedagogia”, cuja tradição epistemológica tem sido secundarizada, reivindicando a pedagogia como ciência. As raízes teóricas que sustentam sua posição podem ser identificadas, dentre outras, nas idéias do pedagogo francês Mialaret (1976), do pedagogo alemão Schmied-Kowarzik (1983) e do pedagogo espanhol Quintana Cabanas (1995). Nas idéias desses autores, um traço comum: a pedagogia é um campo de conhecimento voltado para a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sendo, portanto, a ciência da e para a educação.

Alguns posicionamentos surgidos ao longo da história acerca do estatuto científico da educação, bem como das possibilidades de reconhecimento do conhecimento pedagógico têm sido sistematizados por Libâneo do seguinte modo: pedagogia como a única ciência da educação; ciência da educação, desaparecendo o termo pedagogia; ciências da educação, desconsiderando a pedagogia como uma delas; e ciências da educação, considerando a pedagogia como uma delas. A

última posição vem sendo defendida por esse autor, assim como por Pimenta e Franco, em função de reconhecer a pedagogia como uma ciência, que, mesmo se relacionando com as demais ciências da educação, não perde sua autonomia epistemológica. O quadro a seguir espelha tais posicionamentos.

<b>Posições →</b>	<b>Pedagogia Geral</b> <i>(Única ciência da educação)</i>	<b>Ciência da Educação</b> <i>(Ignora o termo pedagogia)</i>	<b>Ciências da Educação</b> <i>(Exclui a pedagogia)</i>	<b>Ciências da Educação</b> <i>(Inclui a pedagogia)</i>
<b>Ênfase →</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ A pedagogia como a única ciência da educação, considerando as demais como auxiliares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Idéia de experimentação educacional – aplicação ao campo educativo de princípios científicos incorporados de outras ciências.</li> <li>▶ Idéia de ciência da educação como suporte científico da tecnologia educacional – aplicação das teorias de aprendizagens comportamentalistas e sistêmicas à prática de ensino.</li> <li>▶ Visão cientificista do fenômeno educativo – como valores e fins da educação não podem ser inferidos cientificamente, dilui-se o caráter ético-normativo associado ao termo pedagogia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Educação como objeto de estudo de um conjunto de ciências: Sociologia; Psicologia; Filosofia...</li> <li>▶ Dispersão do estudo da problemática educacional, levando a uma postura pluridisciplinar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Cada ciência toma o fenômeno educativo de um ponto de vista específico, sendo a pedagogia uma dessas ciências.</li> <li>▶ O caráter plural do fenômeno educativo não elimina sua unicidade.</li> <li>▶ A pedagogia promove uma síntese integradora dos diferentes processos analíticos que corresponde a cada uma das ciências da educação.</li> <li>▶ A pedagogia apóia-se nas ciências da educação sem perder sua autonomia epistemológica e sem reduzir-se a uma ou outra, ou ao conjunto dessas ciências.</li> </ul>
<b>Referência →</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Pedagogos clássicos, a partir de Herbart (Alemanha).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Psicologia experimental francesa.</li> <li>▶ Concepção de Dewey (EUA).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Mialaret (França).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Visalberghi (Itália).</li> <li>▶ Sarramona e Marques (Espanha).</li> <li>▶ Estrela (Portugal).</li> <li>▶ Libâneo, Pimenta e Franco (Brasil).</li> </ul>
<b>Considerações e/ou críticas →</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Pretende exclusividade no tratamento científico da educação, algo impróprio tendo em vista o caráter pluridimensional da realidade educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Enfoque positivista, designando o estudo científico da educação como “ciência da educação” no singular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ A autonomia dada a cada uma das ciências da educação leva a enfoques parciais da realidade educativa, comprometendo a unidade temática e abrindo espaço para vários reducionismos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ A pedagogia não é a única ciência que tem a educação como objeto de estudo, mas é aquela que pode constituir-se em conhecimento integrador dos aportes das demais áreas.</li> </ul>

O entrevistado D-50, ao falar sobre como entende a pedagogia do ponto de vista epistemológico, recorreu ao conjunto das posições mais difundidas nos estudos sobre o assunto, tal como demonstradas no quadro anterior, enfatizando que elas representam um caminho até que ele próprio possa elaborar melhor sua própria posição. No seu dizer:

Uma hipótese é a pedagogia como uma das ciências da educação, cabendo, neste caso, investigar a relação dela com as demais. Então, se a pedagogia é uma delas, o que seria comum entre a pedagogia e as demais ciências da educação e o que seria específico da pedagogia para se distinguir das outras? Outra hipótese é a de que a pedagogia seria uma espécie de sintetização das ciências da educação. Por conta disso, alguns autores portugueses atribuíram uma expressão que é “identidade segunda”, ou seja, a pedagogia não seria uma “identidade primeira”, identificando-se por ela própria, mas pela utilização que ela faria dos resultados da investigação das outras ciências da educação. A terceira hipótese que vejo é que não é necessário que a pedagogia seja uma ciência para ver legítimo o conhecimento que produz. Talvez seja mais fácil, se for o caso, demonstrar o que a pedagogia não é do que o que é. **(Entrevistado D-50)**

Buscando contribuir para a definição da pedagogia, Pimenta (1996) destaca as dificuldades que cercam a discussão em torno do caráter epistemológico do campo educacional, chamando atenção, no entanto, para a necessidade de enfrentá-las. Uma dificuldade diz respeito ao fato do sujeito e objeto se imbricarem e se constituírem mutuamente. Outra dificuldade reside na própria delimitação do objeto/método, já que a natureza da prática social da pedagogia tem possibilitado o seu entendimento como um campo de aplicação de outras ciências.

A autora, apoiada nos pesquisadores portugueses Estrela (1980) e Estrela e Falcão (1990), sustenta que a pedagogia seja assumida como a ciência da educação. Para referendar sua posição destaca que o real pedagógico representa o campo da pedagogia, cujo objeto é o próprio ato educativo enquanto prática social. Nesse sentido, a observação e descrição dos fenômenos educativos representam instrumentos e métodos próprios de conhecimento desse real/campo. Assim sendo, sinaliza que o fenômeno educativo não pode ser analisado apenas sob os ângulos das ciências já constituídas, sob o risco da teoria e da prática dos objetos dos campos dessas ciências ganharem bem mais relevo que o próprio fenômeno educativo.

O estudo de doutoramento de Franco (2003) também discute a problemática do campo conceitual da pedagogia, a partir das mediações históricas entre práxis e epistemologia, demarcando possibilidades da pedagogia ser assumida como uma ciência. Para tanto, recupera os caminhos históricos da pedagogia, evidenciando que a triplicidade conceitual existente de algum modo corrobora para a sua própria indefinição. Pensar a pedagogia ora como arte, ora como ciência, ora como ciência da arte educativa é, no mínimo, dúbio e confuso. Quanto ao caráter científico da pedagogia, Franco aborda três diferentes configurações ancoradas em concepções distintas, que são: a pedagogia filosófica; a pedagogia técnico-científica e a pedagogia crítico-emancipatória. A autora, buscando superar a dualidade entre arte e ciência, defende a tese da pedagogia como ciência da educação, que transforma o senso comum pedagógico e a arte intuitiva em atos científicos.

Sua defesa é no sentido de redefinir a pedagogia com base numa outra epistemologia. Isto porque na tentativa de se organizar cientificamente, de acordo com a definição clássica da racionalidade e da ciência, a pedagogia acabou perdendo espaço, secundarizada em função da apropriação que outras ciências fizeram dos fenômenos educativos.

Como se pode ver, os estudos teóricos a respeito da pedagogia e do pedagogo evidenciam que definir se a pedagogia é uma das ciências da educação ou não, continua representando um claro desafio. Duas posições demarcam o cenário de discussão na atualidade. Uma refere-se à perspectiva de que a educação representa um objeto de estudo explorado por um conjunto de ciências (Sociologia, Psicologia, Filosofia etc.), sem, entretanto, representar a pedagogia uma dessas ciências. Tal perspectiva, apesar de gerar enfoques parciais da realidade educativa, comprometendo, por vezes, a unidade temática e abrindo espaço para vários reducionismos, reforça o caráter pluridisciplinar do campo educacional. Outra posição, oposta à anterior, considera a pedagogia como uma das ciências da educação, sustentada, sobretudo, pelo argumento de que o caráter plural do fenômeno educativo não elimina sua unicidade. Nessa direção, a pedagogia, além de promover uma síntese integradora dos diferentes processos analíticos que correspondem a cada uma das ciências da educação, apóia-se nas

ciências da educação sem perder sua autonomia epistemológica e sem reduzir-se a uma ou outra, ou ao conjunto dessas ciências.

A educação tem sido objeto de estudo de diversas áreas: da filosofia, da psicologia, da história, da sociologia, dentre outras. Duas tradições se consolidaram nesse percurso de estudo: a tradição dos teóricos, filiados às diferentes áreas, e a tradição dos práticos-teóricos, mais focados nas relações pedagógicas que se materializam em um dado contexto histórico-social. Se, de um lado, nos beneficiamos com as idéias de Platão, Rousseau, Durkheim e Piaget, de outro, foram as contribuições de Sócrates, Comênio, Pestalozzi, Dewey e Freinet que alimentaram nossas referências formativas, de atuação prática e, conseqüentemente, de intervenção sobre o social. Segundo Houssaye (2004), essas duas tradições incluem traços de ligações entre si, mas também traços de superação de uma pela outra.

O surgimento de uma ciência da educação, que revista se transforma em ciências da educação, é obra da tradição dos teóricos. É sabido que Comênio, assim como Herbart, tentou unificar essas tradições por meio de um sistema pedagógico que articulasse fins e meios da educação. Todavia, os práticos se viram enfraquecidos no processo de legitimação da teorização que empreendiam.

A pedagogia, enquanto conhecimento que se transforma em disciplina de formação para a atuação, surge no contexto acadêmico de estudos e pesquisas educacionais de forma inconsistente. Entre o singular e o plural, entre ciência e ciências da educação, entre ser e não ser uma ciência, entre ser e não ser acolhida pelas ciências da educação, o que se observa é um processo notadamente marcado pela negação de um saber próprio.

### **6.3. Curso de Pedagogia e Faculdade de Educação**

Um aspecto enfatizado pelos depoentes diz respeito ao lugar da pedagogia no contexto acadêmico. Como já discutido nas seções anteriores, se conceitualmente à pedagogia cabe teorizar, estudar, pensar o processo

educacional, por que a faculdade é de educação e não de pedagogia? Se, sociologicamente, a educação é situada como uma das frentes de um complexo processo de socialização, através do qual os indivíduos são transformados em membros das sociedades existentes, ao longo de sua trajetória, não seria mais adequada a sua posição como prática exigente de uma teoria que a fundamente e a oriente? Nesse sentido, a educação seria um objeto de reflexão a ser problematizado e compreendido por diferentes campos do conhecimento, sendo a pedagogia um deles.

Por esse caminho de análise, pode parecer que a tendência predominante entre os entrevistados é a de sugerir ou mesmo defender que caberia à pedagogia o lugar de faculdade e não à educação. Todavia, não é bem isso que se depreende dos depoimentos, que deixam transparecer mais as hesitações que cercam a relação pedagogia e educação, do que possibilidades de clareamento do cenário obscuro que envolve o tema. Trata-se de uma questão que apareceu em alguns depoimentos sem, entretanto, contar com uma defesa explícita no sentido de favorecer à pedagogia a condição de faculdade. Talvez porque a questão traz em si mesma a complexidade que cerca a própria pedagogia.

De um modo geral, os entrevistados entendem a educação como processo social e objeto de reflexão e a pedagogia como uma das possibilidades de reflexão, proposição e implementação de prática sobre e para a educação. Contudo, a educação, mesmo na condição de objeto, não é passiva. Pelo contrário, sua natureza é de tal modo ativa que ela interage com diferentes campos do conhecimento, contribuindo para a compreensão dos fenômenos próprios de cada um deles (da sociologia, da filosofia, da história, da psicologia, da antropologia, da economia etc.), não sendo, portanto, um mero campo de aplicação. Vejamos o que diz a esse respeito a entrevistada G-50:

Considero a educação um objeto de reflexão que gera diferentes formas de aproximação. A educação é um fenômeno social a ser compreendido, entendido, estudado... As diferentes ciências favorecem uma visão que permite entender determinados aspectos da educação. Agora, resisto em conceber a educação simplesmente como um campo de aplicação. A educação interage com os diferentes campos, também, favorecendo a compreensão de cada um deles. Existem conhecimentos próprios da educação que nascem da sua inter-relação com a sociologia, com a filosofia... **(Entrevistada G-50)**

Nessa direção, o que se pôde depreender da fala dos entrevistados é que, apesar da pedagogia ser identificada como base de teorização da e sobre a educação, tal investida não é exclusividade sua. As diferentes áreas das ciências humanas também se encarregam de teorizar sobre a educação. No entanto, a pedagogia apresenta um diferencial em relação às demais áreas, que diz respeito diretamente ao seu objetivo de formulação de diretrizes para a prática educativa. Este diferencial poderia lhe conferir a condição de centro formador de profissionais para a educação, mas, para tanto, impõe-se o seu fortalecimento teórico, ainda muito dependente das contribuições de outras áreas, fazendo aparecer pouco o conhecimento que lhe é próprio, tal como focalizou o entrevistado D-50:

A discussão da pedagogia muito centrada no “para que serve” inviabilizou a discussão sobre “em que consiste”. A pedagogia, enquanto espaço de formação de profissionais da educação, secundarizou a própria discussão sobre a pedagogia. Não se estuda pedagogia no Curso de Pedagogia. [...] A pergunta “o que é pedagogia?” é muito incômoda. Muita inconsistência prejudicou, com certeza, o lugar ocupado pela pedagogia na universidade. [...] O movimento da pedagogia precisaria ser robustecido teoricamente, o que não aconteceu. **(Entrevistado D-50)**

Se as demais áreas conseguiram alcançar em algumas estruturas universitárias a condição de Faculdade, Centro, Instituto ou Departamento e a pedagogia não, ficando esta prerrogativa para a própria educação, uma possível razão reside na própria história. Já vimos que em sua trajetória ao longo dos séculos, a pedagogia se desenvolveu em função da prática educativa, porém boa parte do empreendimento em torno da sua sistematização reforçou mais o aspecto metodológico em detrimento do teórico, como destacou o entrevistado D-50 ao se referir ao “*para que serve*”.

Voltamos a Saviani (2007b), que, contextualizando a emergência histórico-teórica do conceito de pedagogia e sua consolidação como disciplina universitária, definindo-se como o espaço acadêmico de estudos e pesquisas educacionais, aponta, como já sinalizado anteriormente, que uma dupla referência acompanhou a elaboração da pedagogia. De um lado, a reflexão filosófica, de outro o sentido empírico e prático inerente à *paidéia*. Comênio, como esclarece Saviani, tentou unificar essa dupla referência ao propor um sistema pedagógico, em que os fins da

educação representassem a base para a definição dos meios, “compendiados na didática como a arte de ensinar tudo a todos” (p.101). Mas, segundo atestam os estudos de Saviani, foi com Herbart que essa dupla referência foi mais bem assimilada, o que ele explica do seguinte modo:

[...] com Herbart que os dois aspectos da tradição pedagógica foram identificados como distintos, sendo unificados num sistema coerente: os fins da educação, que a pedagogia deve elaborar a partir da ética; e os meios educacionais, que a mesma pedagogia elabora com base na psicologia. (Saviani, 2007b, p.101)

Conforme visto na seção anterior, a pedagogia conta com um corpo de conhecimentos próprio, sendo, inclusive, para alguns autores, incontestável sua autonomia científica. Todavia, seu corpo de conhecimentos tende a se apresentar de forma mais desvalida que robustecida, na expressão do entrevistado D-50, contribuindo para que, no campo de disputas acadêmicas, seja mais preterida que reconhecida. A história do Curso de Pedagogia contada no segundo capítulo não deixa dúvidas quanto ao lugar de “apêndice” ocupado pelo curso no contexto da estrutura universitária. Para os entrevistados parece prevalecer a visão de que a pedagogia ocupou predominantemente uma posição subalterna no contexto acadêmico.

A dinâmica organizativa das Faculdades de Educação, de um modo geral, revela a fragmentação que constitui o campo e que contribui para complexificar a própria crise da pedagogia enquanto domínio de conhecimento e, em consequência, curso que se aloja nessa estrutura. O modelo departamental é um exemplo de como a faculdade se compartimentalizou e, deste modo, como o conhecimento pedagógico, por natureza transdisciplinar, também ficou restrito às áreas e vulnerável às relações de poder que perpassam cada uma delas.

Historicamente, a criação das Faculdades de Educação, em 1968, diferentemente do projeto gestado na década de 30, buscou, dentre outras razões, considerar as exigências do mercado em expansão, face ao crescimento urbano-industrial, bem como a política ideológica de cunho desenvolvimentista predominante na época (Cunha, 1983). Nesse contexto, não prevaleceu a idéia de

formação do educador a partir de uma ênfase interdisciplinar, mas sim a partir da especialização, longe do ideal de integralidade da formação humana, como discutem Aguiar e Melo (2005).

O relato dos entrevistados revela essa problemática, sobretudo porque estudaram em um curso inserido em uma estrutura fundamentada em uma determinada visão e atuaram em um curso pautado por outra perspectiva. Nessa direção, a experiência de atuar em universidades diferentes permitiu perceber, por exemplo, como uma mesma disciplina é assimilada e situada de forma diferenciada pelos projetos curriculares das instituições. O entrevistado D-50 conta que assumiu a disciplina princípios e métodos da supervisão escolar, sendo que, em uma universidade, ela se vinculava ao Departamento de Administração e Supervisão Escolar e, em outra, ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada.

O fato é que a Faculdade de Educação, pela sua natureza e missão, abriga outras funções formativas que não são exclusivas dos Cursos de Pedagogia, tais como a participação na formação de professores das demais licenciaturas, ligadas a outras Faculdades, Centros, Institutos ou Departamentos. Além disso, ao integrar uma universidade, a faculdade é responsável pelas funções de ensino, pesquisa e extensão, cuja relação espera-se que se pautem pela perspectiva da indissociabilidade entre esses três eixos. Nesse contexto, a pedagogia ficou restrita a um curso, sem interface com as outras licenciaturas, cabendo à Faculdade de Educação a condição mais abrangente de articulação com outras áreas, com a pós-graduação e a pesquisa. O depoimento da entrevistada A-30 deixa ver que essas marcas já eram observadas no início da instalação da Faculdade de Educação.

Na Faculdade de Educação da USP informalmente conviviam isoladamente três faculdades: O núcleo de didática e de prática de ensino que a Faculdade oferecia aos estudantes de todas as licenciaturas, o Curso de Pedagogia e a Pós-Graduação, recém-inaugurada, que era a menina dos olhos da Faculdade, porque tinha que dar certo. **(Entrevistada A-30)**

Há que se destacar, ainda, que na relação com as demais Faculdades, Centros, Institutos ou Departamentos, mesmo pertencentes à área das ciências humanas, à Faculdade de Educação culturalmente foi conferido menos prestígio.

Se pensarmos em relação à área das ciências exatas, a relação se mostra ainda mais desigual. A educação e, em consequência, o Curso de Pedagogia se vêem duplamente dominados: dominados no campo das ciências duras, no qual enfrentam dificuldades para serem aceitos, e dominados no seu próprio campo universitário, o das ciências humanas. Na análise de Silva Jr. (2007),

a Pedagogia, em particular, e as Ciências Humanas, em geral, estão muito distantes dos pólos do poder acadêmico, sendo constantemente pressionadas a submeterem-se à ditadura conceitual e convencional das ciências exatas e naturais, em especial daquelas fortemente sustentadas por vínculos de mercado. (Silva Jr., 2007, p. 82)

Este cenário aponta para a análise de Bourdieu (2004a) no tocante à complexidade das relações de poder que se manifestam nos diversos campos científicos, quando defende que todo campo é marcado por lutas para conservar ou transformar seu próprio campo de forças. Dentre as estratégias que comandam as disputas em um campo científico estão os lugares e as quantidades de publicação, os temas escolhidos para pesquisa, os objetos delimitados e as referências teórico-metodológicas predominantes. Nesse sentido, as relações estabelecidas entre os agentes de um campo e as produções empreendidas determinam suas posições nesse mesmo campo. Segundo Bourdieu,

essa estrutura é, grosso modo, determinada pela distribuição do capital científico num dado momento. Em outras palavras, os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço. Mas, contrariamente, cada agente age sob a pressão da estrutura do espaço que se impõe a ele tanto mais brutalmente quanto seu peso relativo seja mais frágil. (Bourdieu, 2004a, p.24)

Desta forma, a pedagogia, segundo situam os pedagogos entrevistados, face as infindáveis discussões que questionam o domínio do seu conhecimento, mostra-se vulnerável no campo acadêmico, o que afeta diretamente o seu curso. A Faculdade de Educação estrategicamente poderia exercer papel relevante no processo de recontextualização da posição ocupada pelo Curso de Pedagogia no campo acadêmico, contribuindo para o fortalecimento de seu estatuto

epistemológico, o que fica secundarizado diante das demais investidas dessa faculdade, tal como a atividade de pesquisa, como veremos a seguir.

#### 6.4. O Curso de Pedagogia e a construção da pesquisa em educação no Brasil

Da análise do conjunto de depoimentos, depreende-se que os pedagogos entrevistados, na sua quase totalidade, focalizaram a pós-graduação e a construção da pesquisa em educação no Brasil como meio de abordar o crescimento do domínio de conhecimento da pedagogia. Entretanto, paradoxalmente, fazer crescer o corpo do conhecimento teórico sobre a área, por meio da pesquisa, não representou, na visão de boa parte deles, o avanço também do Curso de Pedagogia.

A posição predominante entre os entrevistados parece indicar que a abertura da pós-graduação em educação para as outras áreas, trabalhando com estudantes e pesquisadores de diferentes filiações disciplinares, beneficiou o aprofundamento das teorias que embasam a pedagogia. Nesse sentido, o caráter interdisciplinar da educação e, portanto, também, da pedagogia, foi potencializado. Vejamos o que disse a esse respeito a entrevistada A-30:

A nossa pós-graduação tem uma peculiaridade que eu sempre defendi e considero muito boa: a sua abertura para as outras áreas do conhecimento. Abrir demais é complexo, fazendo correr o risco de ficar muito pulverizado. Mas é de igual modo rico, possibilitando que o conhecimento da educação se expanda. **(Entrevistada A-30)**

Além da abertura da pós-graduação, seu crescimento também foi apontado pelos entrevistados como um dos fatores favorecedores ao desenvolvimento do pensamento educacional. As idéias pedagógicas alcançaram maior circularidade, em especial a partir da década de 80, quando aumentou a produção acadêmico-científica, através do avanço da pós-graduação em educação. O campo educacional experimentou uma significativa ampliação, não só através de cursos,

mas de editoras e revistas especializadas, conferindo-lhe “um nível de amadurecimento que lhe possibilitou a conquista do respeito e reconhecimento da comunidade científica [...]” (Saviani, 2007a, p.405).

Os dezessete pedagogos, sujeitos desta pesquisa, foram e são sujeitos importantes no processo de consolidação do campo educacional brasileiro. O perfil deles sinaliza, dentre outros aspectos, que boa parte se pós-graduou no exterior, constituindo-se em uma pequena amostra do que aconteceu, e ainda acontece, no processo de formação de nossos pesquisadores. A formação adquirida lá fora e a experiência reunida no Brasil representaram dois vetores que impulsionaram nossos programas de pós-graduação, beneficiados pelo suporte da “massa crítica” constituída (Cury, 2005, p.7).

De acordo com a retrospectiva realizada por Cury (2005), por ocasião dos 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil, um longo itinerário foi trilhado até a homologação do Parecer CFE nº. 977/65, que fixou as diretrizes normativas para os programas de pós-graduação, definindo seus níveis e finalidades.

Desde a década de 30, com Francisco Campos responsável pela educação em nosso país, observam-se iniciativas a favor da idéia de investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos como uma das finalidades do trabalho universitário, devendo alcançar também cursos de aperfeiçoamento e especialização. Contudo, é na década de 60 que se verifica um conjunto de medidas apropriadas ao estabelecimento da pós-graduação, que culmina com sua institucionalização através do já citado Parecer. No cerne da concepção desse sistema, residem os estudos avançados e a pesquisa como forma preponderante de fazer progredir o conhecimento científico de uma determinada área.

Anos 30, anos 60, anos 80. Vários entrevistados fizeram referência aos anos 80 como um tempo propício à consolidação da educação no campo acadêmico. Torno a lembrar o protagonismo de cada um deles nesse novo tempo educacional. Suas produções se configuram entre aquelas que colaboraram para a emergência da recontextualização do pensamento educacional, notadamente marcado pela perspectiva que relaciona educação e transformação social. Certamente, seus trabalhos redundaram no fortalecimento do domínio de conhecimento da

pedagogia. Ressalta-se que para alguns deles a compreensão da natureza e do sentido da pedagogia constituiu a ênfase principal de seus estudos.

*“Os 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil fazem a diferença”*, foi o que declarou a entrevistada G-50. Para ela, a pesquisa em educação cresceu e se fortaleceu, contando, na atualidade, com conceituados pesquisadores, programas e diversas linhas de pesquisa, além de espaços instituídos e legitimados para a divulgação de conhecimento: editoras, periódicos e encontros.

Sem dúvida, os entrevistados, com toda a lucidez e crítica que lhe são peculiares, sublinham que o processo de construção da pesquisa em educação contribuiu para o crescimento do campo em várias direções, atendendo à sua própria configuração de aportar-se em múltiplas referências teóricas. Todavia, dão a entender que não cresceu, do mesmo modo, o esforço no sentido de fazer convergir a produção de conhecimento em educação para o fortalecimento do Curso de Pedagogia. Trata-se de uma conexão ou ausência dela difícil de ser abordada, que apareceu em alguns depoimentos. Talvez essa dicotomia reflita muitas outras que cercam a pedagogia.

[...] há um crescimento da pós-graduação que passa a se encarregar da pesquisa em várias direções ligadas à educação, que parece que não contribui para o crescimento do Curso de Pedagogia. [...] Eu acho que realmente a pós-graduação progrediu em termos de linhas de pesquisa, mas ela também é uma pós-graduação que passou a absorver pessoas de muitas áreas. **(Entrevistada I-60)**

O que se constata é que para os entrevistados o impacto das pesquisas sobre o Curso de Pedagogia parece não ser tão significativo como deveria e poderia ser. Segundo apontam alguns deles, se de um lado o desenvolvimento da pós-graduação favoreceu especialmente a formação de um corpo docente qualificado e titulado para o Curso de Pedagogia, de outro, os problemas da prática pedagógica, objeto de discussão no âmbito da formação e da atuação do pedagogo, não têm sido suficientemente beneficiados pelas pesquisas. Para alguns depoentes a pós-graduação, tal como está organizada, reúne condições para produzir mais do que produz, não no sentido quantitativo, mas, essencialmente, no sentido de atender aos problemas educacionais que aguardam a participação dos pesquisadores na

sua elucidação. O entrevistado C-50 é bastante categórico nesse sentido. No seu dizer:

A pós-graduação neste país não está produzindo aquilo que ela seria capaz de produzir. Selecione um curso de pós-graduação com programas de mestrado e de doutorado e verifique o número de temas que entra nesses programas. Você passa 20 anos fazendo pesquisa em pós-graduação e não observa continuidade nas pesquisas. É um ou dois trabalhos sobre isso, dois ou três sobre aquilo. Não se observa a continuidade necessária, que possibilitará a fundamentação precisa para a discussão de certos assuntos, como aqueles que afetam diretamente o chão da fábrica. **(Entrevistado C-50)**

Nessa perspectiva, o aproveitamento das pesquisas se configura como um dilema para os problemas educacionais, refletindo diretamente no contexto da prática pedagógica, principalmente o das escolas e dos sistemas de ensino, que protagonizam um cotidiano perpassado de uma série de conflitos, sem que as pesquisas desenvolvidas contribuam para a sua superação. Cinco entrevistados (A-30 / B-40 / C-50 / E-50 / M-60), ao abordarem essa questão, trouxeram à baila o mesmo exemplo: crianças que permanecem anos na escola e não conseguem dominar o processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. Mais uma vez o entrevistado C-50 é enfático nesse sentido:

São teses e mais teses sendo construídas, dissertações e mais dissertações, pesquisas e mais pesquisas, só que um universo cada vez maior de crianças continua não aprendendo a ler e a escrever direito. Como é que é possível você admitir que a criança fique na 4ª, 5ª, 6ª séries e não saiba ler e escrever direito? Alguma coisa está acontecendo! Onde estão os pedagogos e todo o conhecimento que se produz sobre a educação? **(Entrevistado C-50)**

A tese de doutorado de Merise Santos de Carvalho, defendida em 2004, na UFRJ, focaliza o alcance dos estudos produzidos no âmbito dos programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação, no tocante aos temas concernentes ao ensino fundamental. Após retratar a escola de ensino fundamental com as lentes da mídia impressa e dos documentos oficiais, a autora investiga quem pesquisa (quando, onde e como) a escola pública de ensino fundamental na universidade brasileira nos tempos atuais. É do seu interesse analisar como as produções acadêmicas de programas de pesquisa vinculados à CAPES e ao CNPq

consideram ou não os problemas que o retrato da escola pública deixa ver.

Vários achados depreendem-se do seu estudo, dentre eles um em especial, que vai ao encontro da posição expressa nos depoimentos dos pedagogos por mim entrevistados, qual seja: os problemas, de natureza eminentemente pedagógica, da escola pública de ensino fundamental, não são suficientemente pesquisados nos programas de pós-graduação. A tese de Merise Santos de Carvalho revela que, do conjunto de pesquisas sobre o ensino fundamental, nota-se uma excessiva fragmentação que parece encobrir o problema em si dessa importante etapa da educação básica. No que diz respeito ao ensino da leitura e escrita, problema apontado pelos meus entrevistados e retratado na tese em questão, constatou-se um número reduzido de projetos de pesquisas focados nessa questão.

Como se pode perceber, o aprofundamento dos estudos de domínio da pedagogia e sua repercussão no curso de formação de pedagogo e no contexto de atuação desse profissional, convergindo para o entendimento e, se possível, para a superação dos problemas pedagógicos, parecem contar pouco com o muito que a pós-graduação em educação é capaz de dispensar. Tal como evidenciam os depoimentos colhidos, o crescimento das pesquisas em educação, sobretudo a partir da década de 80, contribuiu para demarcar o lugar da educação no contexto acadêmico, mas o Curso de Pedagogia pouco tem se beneficiado dessa posição. Nessa direção, Saviani (2007b) pontua que:

a partir do início da década de 1970, instalaram-se os Programas de Pós-Graduação em cujo contexto a educação experimentou um vigoroso desenvolvimento que envolveu fortemente as universidades ampliando, pois, significativamente o espaço acadêmico da educação. Esse desenvolvimento conduziu a uma aproximação com as áreas afins das ciências humanas consolidando-se o lugar da educação na universidade. Porém, isso ocorreu ao preço do afastamento da pedagogia como teoria e prática da educação. (2007b, p.124)

Mais uma vez reporto-me a Bourdieu. Certamente os maiores detentores de capital científico, no contexto de um determinado campo, são os pesquisadores que já alcançaram, pela trajetória trilhada, a posição de dominantes. No caso dos entrevistados, todos eles trilharam o caminho da pesquisa e alguns, de modo especial e direto, foram agentes responsáveis pela sua expansão entre nós. Das

lembranças do Curso de Pedagogia que fizeram, aparece a importância da pesquisa na sua formação. Como formadores e pesquisadores produziram parte significativa da literatura pedagógica que circulou e circula ao longo da evolução desse curso, por meio dos estudos que empreenderam. Entretanto, contraditoriamente, o processo de instalação e consolidação dos programas de pós-graduação em educação no Brasil ofuscou o Curso de Pedagogia, em lugar de fortalecer o seu grau de autonomia no âmbito do campo acadêmico-científico, de acordo com o que se pôde captar de seus próprios depoimentos.